

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Коваль А.В., Труднощі аудіювання у навчанні професійно спрямованого монологічного мовлення студентів немовних ВНЗ.

У статті розглянуто стадії та завдання аудіювання, визначено аудіювання як мету і засіб навчання іншомовного мовлення, виявлено та охарактеризовано загальні труднощі, з якими зустрічаються під час аудіювання студенти немовних ВНЗ.

Ключові слова: іншомовне мовлення, аудіювання, професійно спрямоване монологічне мовлення, студенти немовних ВНЗ.

Навчання іншомовного мовлення (ІМ) є актуальною задачею, яка стоїть перед викладачем ІМ, так як контакти між людьми різних національностей зростають з кожним днем. Тому питання про те, яке сприйняття — зорове чи слухове — є більш ефективним і повинне складати основу навчання монологічного мовлення в немовних ВНЗ є, на нашу думку, досить актуальним.

Беручи до уваги дослідження ряду психологів та методистів [1, 2, 11 та ін.], ми схильні підтримувати точку зору, відповідно до якої слухове сприйняття є тією орієнтовною частиною пізнавальної діяльності, яка складає основу навчання усного мовлення, в тому числі і професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ). Активна дія слухового апарату спільно з залученням мовленнєворухового, сприяє надійному засвоєнню мовного матеріалу, так як активізуються різні види пам'яті, добре розвинуті у дорослої людини. Тому саме слухова, а не зорова опора являє собою найкоротший і найраціональніший шлях до засвоєння нового мовного матеріалу, оскільки сприйняття на слух та репродукування здійснюють зворотній зв'язок, який дозволяє перевірити уявлення, які складаються у свідомості студента [5].

Автори концепцій навчання ІМ, покладених в основу мовного портфоліо для дорослих [Language Portfolio for Adults] та рекомендацій Ради Європи [18] підтримують провідну роль аудіювання у формуванні всіх основних умінь, справедливо вважаючи, що без формування вмінь розуміння, так як і читання, не можуть бути сформовані належною мірою вміння продуктивного володіння ІМ. Проте, визнаючи провідну роль аудіювання в навчанні говоріння, не слід вважати, що навчання усному іншомовному мовленню можна навчити лише шляхом систематичного багаторазового слухання, не використовуючи одночасно вправи в говорінні, не автоматизуючи мовний матеріал в усному мовленні [18].

Відповідно до вимог Програми з іноземних мов для студентів немовних ВНЗ студенти повинні оволодіти вміннями сприймати і розуміти іншомовні тексти побутового, професійно спрямованого, наукового і суспільно-політичного характеру [14].

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених навчання аудіювання і наявність у ВНЗ різноманітних засобів навчання аудіювання, дане вміння залишається недостатньо розвиненим і викликає ряд труднощів у студентів.

Таке становище пояснюється, по-перше, тим, що аудіювання до теперішнього часу розглядається як побічний, другорядний продукт мовлення в порівнянні з говорінням і читанням. Відповідно робота над ним носить епізодичний характер і проводиться викладачем у тій формі, яка є найпридатнішою для тієї чи іншої групи і, як правило, є досить далекою від сприймання мовлення в природних умовах спілкування. По-друге,

більшість викладачів не достатньо поінформовані з психологічними та лінгвістичними складнощами аудіювання, рівнями сприймання та способами їх визначення [4].

Складність самого процесу аудіювання потребує великих індивідуальних зусиль, адже в ході аудіювання слухач виконує складну перцептивно-мнемічну діяльність і розумові операції аналізу, синтезу, дедукції, індукції, порівняння, протиставлення тощо, яких потрібно навчати цілеспрямовано. Недосконалість сформованості цих процесів веде до того, що багато студентів відчують себе під час аудіювання ІМ невпевнено, а це негативно позначається на результатах слухання [10].

Беручи до уваги все сказане раніше, потрібно зазначити, що аудіювання являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, успішність якої залежить з одного боку від самого слухача (від ступеню розвитку його мовленнєвого слуху і пам'яті, від уміння користуватися можливим прогнозуванням, від наявності у нього уваги та інтересу), з іншого боку, від умов сприймання (темпоральної характеристики, ситуації спілкування) і на кінець, від лінгвістичних особливостей — мовних і структурно-композиційних складностей мовленнєвих повідомлень і їх відповідності мовленнєвому досвіду і знанням студентів [3]. Тому, ми вважаємо, що цьому виду мовленнєвої діяльності потрібно приділяти більше уваги на заняттях з ІМ в немовних ВНЗ і цілеспрямовано навчати, зважаючи на його психологічні та лінгвістичні характеристики. Розглянемо їх детальніше.

Відповідно до принципів комунікативного підходу до навчання, який передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій, адекватних реальній комунікативній діяльності, аудіювання може бути *повним* (детальним) із розумінням усіх деталей тексту, *вибірковим* (селективним), коли слухача цікавлять окремі, конкретні деталі, і *загальне розуміння* тексту (глобальне), що передбачає розуміння основної теми, намірів автора, жанру і структури висловлювання [15]. Методисти, які розглядали проблему навчання аудіювання, дотримуються у визначенні суті стратегій аудіювання спільної точки зору з різницею у їх назві. Л.Ю.Куліш за характером сприйняття виділяє глобальне або синтетичне, глобально-детальне і детальне прослуховування [13]; А.Л.Бердичевський визначає автентичне слухання, аналітичне і детальне реконструювання аудіотексту; іноземні методисти (P.Ur., S.Stempleski and P.Arkario, J.Lonegran та ін.) в роботі з відеофономатеріалами розділяють цю діяльність на загальне слухання (*general listening* або *listening for gist*), детальне (*detailed listening*) та слухання на знаходження специфічної інформації (*gathering specific information*).

Н.Д.Гальскова висуває такі завдання у цих трьох стратегіях аудіювання:

- 1) розуміти основний зміст (глобальне аудіювання);
- 2) сприймати зміст повністю (детальне аудіювання);
- 3) виявляти найбільш значеннєву, необхідну частину інформації (вибіркове аудіювання).

Вибір стратегії прослуховування аудіо тексту залежить як від комунікативного наміру слухача, так і від жанру висловлювання, а також від відчуття ступеня близькості предметного змісту повідомлення до рівня знань студентів [15].

У вітчизняній та зарубіжній практиці вивченням питання аудіювання як мети навчання займалася велика кількість дослідників (Алексєєва Л.Е., Слухіна Н.В., Зикова І.Н., Іванова Л.І., Ідрісов Ф.Ф. та ін.). Досліджень присвячених роботі в немовних ВНЗ значно менше (Балкевич Н.В., Іванова Л.І., Кміть О.В. та ін.). В них висвітлювалися питання відбору текстів для активного слухання [3, 4, 6, та ін.], пропонувалися методики перевірки розуміння прослуханого матеріалу для різних видів навчання, розроблялися етапи формування аудитивних умінь [6].

Існує низка досліджень, присвячених використанню аудіювання як засобу навчання [6, 7, 9, 10, 11], проте згадані роботи не є детальними і не розкривають питання ефективності аудіювання як засобу розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, критеріїв відбору текстів для різних спеціальностей, випускників немовних ВНЗ.

Визначаючи аудіювання як мету і засіб навчання ІМ, зазначимо, що *аудіювання як мета* визначається як розуміння та осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення з відповідним результатом - власною мовленнєвою або немовленнєвою поведінкою, тобто студент має вербально відреагувати на почуте або ж прийняти до відома отриману інформацію і зберігати її до того часу, поки вона не стане у нагоді [17].

Деякі автори в своїх роботах вважають, що *аудіювання як засіб* навчання ІМ використовується, по-перше, як засіб подачі мовного матеріалу в усній формі, а по-друге, як засіб створення міцних слухових образів мовних явищ (слів, словоформ, синтаксичних конструкцій) в єдності з їх значенням [3]. Ми не можемо повністю погодитися з цими висловлюваннями, приймаючи аудіювання лише засобом подачі й антиципації мовного матеріалу. В межах нашого дослідження ми розглядаємо аудіювання як засіб уміння та осмислення почутого мовленнєвого повідомлення, і як демонстрацію мовленнєвих, професійних, типових ситуацій, як джерело інформації, на основі якої студенти зможуть чітко і логічно сформулювати проблему, деталізуючи її, додаючи різноманітні факти й аргументи на користь своєї точки зору, ілюструючи сказане прикладами з власного досвіду, аудіо- та відео матеріалів; пояснити своє бачення проблеми, обґрунтовуючи переваги своїх умовиводів у порівнянні з другими, даючи особистісну оцінку і коментар почутому, а також спонукаючи інших висловлювати свою думку щодо почутого або проблеми, що обговорюється, тобто всіх тих якостей, які притаманні монологічному мовленню.

Вивчення та аналіз методичних робіт вітчизняних і зарубіжних методистів щодо використання аудіювання як засобу навчання в немовному ВНЗ [6, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20], а також аналіз аудіотекстів різного характеру та жанрів дозволили виявити **загальні труднощі**, з якими зустрічаються під час аудіювання студенти. Традиційно їх поділяють на три групи:

- труднощі, зумовлені лексичним, граматичним та фонетичним наповненням мовного матеріалу;
- труднощі, зумовлені сприйняттям змісту професійно спрямованого мовлення;
- труднощі, зумовлені умовами пред'явлення текстового матеріалу та джерелом інформації [17].

Оскільки в нашому дослідженні йдеться про уміння аудіювання текстів за спеціальністю як засобу навчання ПСММ, тому ми проаналізуємо ці труднощі відповідно до запропонованих груп.

До I групи труднощів, зумовлених **лексичним, граматичним та фонетичним наповненням мовного матеріалу за фахом** ми відносимо:

1) асиндетичні "ланцюги" іменників, що нараховують більш ніж 2-3 слова, дати, аббревіатури, буквені та цифрові позначки, числівники, особові імена, власні назви, інтернаціональні слова, специфічна термінологія;

2) деякі засоби міжфразового зв'язку, такі як ввідні слова і словосполучення, характерні для усних повідомлень з елементами узагальнення, умовиводу, наявність еліптичних речень, тощо; велика вживаність термінів, їх похідних, термінологічних сполучень;

граматичні проявлення часових форм дієслова Past Simple Active; Future Simple Active\ Passive; Present Perfect Active\ Passive; безособових форм дієслова Past Participle, множини іменників;

3) фонетичні особливості та форми, які мають розрізнятися студентами і використовуватися в власних висловлюваннях.

У зв'язку з цим навчання ПСММ на основі аудіювання для студентів немовних ВНЗ повинне відбуватися при підборі текстів для слухання з урахуванням професійної лексики і термінології, знайомої студентам із занять з професійних дисциплін. Мовний матеріал повинен бути або опрацьованим у вправах

на мовну антиципацію, або поясненим, інтерпретованим викладачем, або використаним в такій ситуації, яка б дозволила слухачеві здогадатися про його значення.

До II групи ми відносимо труднощі, зумовлені *сприйняттям змісту професійно-спрямованого мовлення*, а саме:

виділення/визначення головної думки, проблеми тексту;

виділення головного та другорядного й утримання в пам'яті головного;

членування тексту на смислові частини і визначення головної думки кожної з

них;

аудіювання повідомлення в повному обсязі (оскільки наші спостереження показують, що студентами краще сприймається перша половина тексту, друга ж половина тексту часто сприймається з певними труднощами);

сприйняття та утримання в пам'яті повідомлення, пред'явленого один раз. В цьому разі мова може йти лише про загальне розуміння основного тексту змісту/ознайомлювальне аудіювання, оскільки глобально-детальне розуміння тексту можливе лише після другого прослуховування з акцентом на основі фактів повідомлення.

III група містить труднощі, зумовлені *умовами пред'явлення тексту* за спеціальністю *та джерелом інформації*. В природних умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування звукове повідомлення сприймається аудитором, як правило, одноразово. Проте, при необхідності є можливість зупинити співбесідника, перепитати або уточнити отриману інформацію. При слуханні будь-якого навчального аудіотексту, в нашому випадку йдеться про автентичні аудіотексти професійно спрямованого характеру, аудитор не має можливості перепитати або уточнити. В цьому і полягає одна з головних труднощів аудіювання текстів науково-технічного та вузького професійного профілю, оскільки такі тексти є насиченими великою кількістю специфічної лексики та широким вживанням термінології. Отже, особливого значення набуває вміння розуміти повідомлення при одноразовому пред'явленні [17].

Слухаючи текст, аудитор намагається відрізнити слова і словосполучення, співставляти їх звучання з наявними в його пам'яті еталонами та встановлювати смислові взаємозв'язки з ними, тобто проходить процес впізнання.

Впізнання включає в себе первинне прогнозуєчне впізнання значення слова, спираючись на попередній мовний досвід, що забезпечується роботою довготривалої пам'яті, і вторинне (контекстне) розуміння, яке здійснюється ситуацією конкретної хвилини і забезпечується роботою оперативної пам'яті [8].

Отже, труднощі аудіювання залежать від особливостей роботи як *довготривалої пам'яті*, так і *оперативної пам'яті* аудиторів. Короткотривала пам'ять забезпечує утримання інформації на усіх фазах процесу сприйняття, аж до її опрацювання і надходження частини інформації у довготривалу пам'ять. Довготривала пам'ять повинна зберігати слухоартикуляційні образи слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем їх поєднання. Завдяки цьому відбувається розуміння фразової структури і комунікативного типу речень. Для того щоб мовне повідомлення було правильно зрозуміло, слухач повинен утримувати слова і фрази, пов'язувати почуте в даний конкретний момент з тим, що було почуте до цього, переносити послідовний ряд отриманих сигналів у одночасний. Ці функції виконує оперативна пам'ять, яка відрізняється низькою точністю. Короткочасна і оперативна пам'ять виконують службову роль. Вони допомагають надходженню інформації у довготривалу пам'ять, і успіх виконання цієї функції залежить від якісного і кількісного відбору, від способу введення матеріалу і його закріплення [3].

За даними Г. Міллера обсяг оперативної пам'яті дорівнює 7 ± 2 одиницям. Щоб при аудіюванні не наступали пропуски і не губилася лінія повідомлення

(сюжету), на початку навчання необхідно використовувати порівняно короткі фрази, які легко сприймаються і нараховують 5-7 слів. В подальшому за допомогою спеціальних вправ, що розвивають оперативну пам'ять аудиторів, необхідно довести кількість слів, які сприймаються на слух до 10-15. Це відповідає середній кількості повнозначних слів у фразі аудіотекстів за спеціальністю [17].

Темп мовлення, що сприймається на слух, також відноситься до труднощів цієї групи. При швидкому темпі мовлення на ІМ змінюється якість звуків, ненаголошені звуки редукуються, іноді зовсім опускаються, слова і фрази набувають незвичного звучання, що значно погіршує сприйняття і розуміння тексту на слух. Середній же і найпридатніший для сприйняття темп навчального аудіюваного мовлення, за спостереженнями І.С.Онисиної, складає 84-86 слів/хв. або 109,2-111,8 складів/хв. [16]. Ми не повністю поділяємо таку думку автора, припускаючи, що повинні виходити не з середнього, а отже і легшого для сприйняття темпу мовлення, а з природного темпу носія мови, який в реальному житті є набагато швидшим. Наші припущення базуються на тому, що навчання ПСММ студентів проходить на просунутому ступені навчання, коли основні навички й уміння ІМ вже сформовані; лексика, що вивчається, носить професійний характер; запропонований для прослуховування навчальний матеріал опрацьовується у вправах та ситуаціях, що значно полегшує його сприйняття на слух. Тому, базуючись на власних спостереженнях, ми припускаємо, що студенти будуть готовими до сприйняття темпу аудіюваного матеріалу, що складатиме 100-120 сл./хв.

Значні труднощі при сприйнятті тексту зі спеціальності на слух викликає і *обсяг тексту*. Спостереження показують, що тексти великого обсягу (2000-3000 друкованих знаків або 3-5 хв. звучання) погано сприймаються аудитором на слух. Сприймається лише початок тексту, далі через мовленнєву втому слухачі розуміння погіршується і інформація втрачається. Отже, починати навчання професійного усного мовлення іноземною мовою на основі аудіювання слід з невеликих за обсягом текстів (≈ 900 друкованих знаків або $\approx 1,5$ хв. звучання) з подальшим поступовим збільшенням їх обсягу до 1500-1800 друкованих знаків або тривалістю звучання аудіо тексту 3-4 хв. наприкінці навчання [16].

Зупинимося на труднощах, пов'язаних з *джерелом інформації*. В нашому дослідженні йдеться про навчання студентів монологічного мовлення з професійної тематики на основі аудіотекстів за обраним фахом. В природних умовах, при безпосередньому спілкуванні з носієм мови, мовлення мовця зрозуміти простіше, так як при цьому можуть використовуватися жести, міміка, схеми, графіки, тощо. Але не всі спеціалісти можуть бути присутніми на конференціях, конгресах, диспутах, зустрічах.

Сьогодні диктує нові підходи до джерел отримання інформації, тому росте тенденція записувати доповіді і виступи на аудіо та відео плівку, яку згодом може прослухати будь-який фахівець. Слід моделювати на заняттях з ІМ реальні умови аудіювання доповідей і виступів, джерелами інформації в яких можуть виступати мовлення викладача, фонограма або звуковий ряд відеозаписів з диспутів, конференцій, переговорів, зустрічей тощо.

Вивчення нами різноманітних робіт з даної тематики [2, 4, 17, та ін.], а також наші власні спостереження показують, що при сприйнятті тексту з плівки його розуміння аудитором дещо нижче, ніж мовлення викладача, оскільки останній може привернути увагу студентів жестом, мімікою, показати елементи пристрою на схемі або пояснити креслення чи малюнки. Так як на вивчення теми в немовному ВНЗ відводяться 3-4 заняття, процес навчання монологічних висловлювань з професійної тематики на основі аудіотекстів за фахом доцільно будувати в послідовності від аудіювання живого мовлення до механічного.

Представимо все зазначене вище у вигляді таблиці.

Таблиця 1

**Труднощі аудіювання під час навчання монологічного мовлення студентів
немовних вищих навчальних закладів**

Труднощі аудіювання		
зумовлені лексичним, граматичним та фонетичним наповненням мовного матеріалу	зумовлені сприйняттям змісту ПСММ	зумовлені умовами пред'явлення матеріалу та джерелом інформації
<ul style="list-style-type: none"> ✓ дати, аббревіатури, позначки, власні назви; ✓ ввідні слова; ✓ терміни; ✓ часові форми дієслів; ✓ фонетичні особливості та форми 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ виділення головної думки тексту; ✓ утримання в пам'яті головного; ✓ членування тексту на смислові частини; ✓ аудіювання повідомлення в повному обсязі; ✓ утримання в пам'яті повідомлення пред'явленого один раз 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ обсяг довготривалої та оперативної пам'яті; ✓ темп; ✓ обсяг тексту; ✓ джерело інформації

Таким чином, при розробці системи вправ для навчання ПСММ потрібно враховувати виділені труднощі аудіювання текстів з професійної тематики, на основі яких і проходить формування та розвиток навичок та умінь усно мовленнєвих висловлювань.

Література

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Наука, 1960. – 375с.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического анализа. – М.: Наука, 1981. – 138с.
3. *Гез Н.И.* Типология и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1985. - №6. – С. 19-24.
4. *Гез Н.И.* О факторах определяющих успешность аудирования иноязычной речи языки в школе. – 1977. - №5. – С. 32-41.
5. *Гришина И.Н.* Некоторые особенности обучения устной речи на английском языке в техническом вузе. Автореферат дисс... канд. пед. наук. М., 1971. -23с.
6. *Елухина Н.В.* обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1989. – С. 28-36.
7. *Еремينا В.В.* Обученин иностранных учащихся подготовительного факультета лексической стороне речи при взаимодействии говорения и аудирования (общественно-политическая сфера общения): Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Л., 1988. – 16с.
8. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. -222с.
9. *Зимняя И.А.* Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. – 1986. - №4. – С.3-7.
10. *Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В.* Комунікативний підхід до навчання студентів III курсу мовного вузу // Іноземні мови. – 1995. - №2. – С.36-41.
11. *Каспарова М.П.* Понимание речи и представление // Научные труды МГИИЯ им. М.Тореза. – М., 1972. – Вып. 69. – С. 70-79.

12. Кокоза Т.Д., Филатова А.В., Крамаренко И.Я. Обучение аудированию на младших курсах языковых вузов как условие повышения качества специальной подготовки будущих учителей иностранного языка // *Іноземні мови.* – 2004. - №4. – С.43-47
13. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // *Вопросы языковой структуры.* – К.: Вища школа, 1976. – 254с.
14. Минина Н.М, Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.: "НВИ" - "Тезаурус", 1998. – 62с.
15. Новоградська- Морська Н.А. Навчання майбутніх економістів аудіювання англomовної професійно спрямованої телевізійної інформації // *Іноземні мови.* – 2005. - №2. – С.38-42.
16. Онисина И.С. Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи (III этап, английский язык): Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 1990. – 211с.
17. Петранговська Н.Р. Експериментальна перевірка ефективності професійно спрямованого монологу-міркування студентів немовних вищих навчальних закладів // *Вісник Київського національного лінгвістичного ун-ту. Серія "Педагогіка та психологія".* – 2004. – Вип.7. – С.187-198.
18. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment.* A Common European Framework of References/ Council of Europe, Education Committee. – Strasbourg, 2002. – 232p.
19. Richards J.C., Rodgers T.C. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* – Cambridge University Press, 1991. – 171p.
20. *Ur P.* Teaching Listening // *Ur P.*, 1997. – P. 105-119.

Коваль А.В., Трудности аудирования в обучении профессионально направленной монологической речи студентов неязыковых ВУЗов.

В статье рассмотрены стадии и задания аудирования, определено аудирование как цель и средство обучения иностранной речи, обнаружены и охарактеризованы общие трудности, которые возникают у студентов неязыковых ВУЗов во время аудирования.

Ключевые слова: иностранная речь, аудирование, профессионально направленная монологическая речь, студенты неязыковых ВУЗов.

Koval A.V., The Difficulties of Listening Comprehension while Teaching Students of Non-linguistic Universities Professionally Oriented Monological Speech.

The article deals with stages and tasks of listening comprehension; listening comprehension is defined as aim and means of teaching monological speech; general difficulties of listening comprehension while teaching students of non-linguistic Universities are characterized.

Key Words: foreign speech, listening comprehension, professionally oriented monological speech, students of non-linguistic Universities.